

Milhomem, Suzane Ribeiro

Os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e a realidade da Educação Física na escola pública

10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias

9 al 13 de septiembre de 2013

CITA SUGERIDA:

*Milhomem, S. R. (2013) Os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e a realidade da Educação Física na escola pública [en línea]. 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 9 al 13 de septiembre de 2013, La Plata. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3009/ev.3009.pdf*

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

OS CICLOS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO E A REALIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA PÚBLICA

Suzane Ribeiro Milhomem

E-mail: suzymilhomem@hotmail.com

Esta pesquisa objetivou compreender a realidade da organização escolar estruturada em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, a partir do olhar dos professores de educação física que atuam na escola pública. Como objetivo específico procurou investigar as mudanças que ocorreram a partir da implantação do novo modelo e quais as consequências pedagógicas para o ensino da educação física na escola. A pesquisa fundamentou-se no método da pesquisa-ação e do trabalho coletivo, mediado por diálogos e reflexões com os professores/as de Educação Física onde se procurou identificar as problemáticas, os conceitos, as concepções, as formas de avaliação educativa e os posicionamentos dos professores acerca do novo modelo escolar. Os resultados das análises possibilitaram identificar os elementos mais recorrentes relacionados aos problemas e estrangulamentos dos ciclos e as ações propositivas acerca da qualidade da prática da educação física nos ciclos de escolarização. De forma geral, pode se afirmar que os Ciclos de Desenvolvimento promovem avanços sobre o processo de escolarização e que a educação física apresenta contribuições significativas no processo de aprendizagem, principalmente em razão do trabalho coletivo. Foi possível constatar que o modelo seriado permanece enraizado nas práticas dos professores no cotidiano da escola, sustentado pela resistência à mudança, pela não compreensão do modelo de ciclos e pela dificuldade de ir contra a lógica hegemônica do modelo da escola capitalista.

Palavras-chave: Educação Física, Ciclos de Formação, Trabalho Coletivo.

1 Introdução

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de um projeto maior onde, através do trabalho coletivo e da metodologia pesquisa-ação buscou-se compreender a realidade de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano implantado pela Rede Municipal de Educação de Goiânia, e, mais especificamente, identificar que papel ocupa a Educação Física neste contexto. Buscou-se ainda investigar a atuação dos professores no espaço da escola, as mudanças ocorridas e os problemas do ensino da educação física escolar diante deste novo desafio, para propor discutir esses elementos em um seminário interno do coletivo de participantes como forma de qualificar a prática e a formação continuada.

No contexto de redemocratização do país ocorrida após a década de 80, a proposta de ciclos de escolarização se coloca no cenário educacional brasileiro com o intuito de ressignificar o processo de aprendizagem do aluno através da flexibilização dos tempos e espaços escolares com o intuito de conciliar o processo de ensino e aprendizagem com as fases de desenvolvimento humano: a infância, pré-adolescência e adolescência. Andreia Krug (2001:13) aponta que

[...] esse novo sistema de organização escolar, resultado de pesquisas sobre como as crianças e adolescentes aprendem, considera a importância das fases de formação do desenvolvimento humano para o trabalho com o conhecimento formal na escola.

O processo de implantação dos ciclos de formação e desenvolvimento humano na rede municipal estudada se deu como resultado para solucionar a problemática dos altos índices do fracasso escolar. A inserção da educação física nos moldes desse modelo é outro elemento que se destaca na proposta por entender o aluno em sua complexidade e na possibilidade de se desenvolver enquanto ser humano autônomo. O desenvolvimento da corporalidade é compreendido como importante para a formação do aluno.

As principais características que configuram a essência dessa proposta são: sociabilização entre alunos; dinamicidade no processo ensino e aprendizagem;

aprendizado ampliado a partir das diferentes experiências dos alunos; tempo pedagógico ampliado; maior interação entre a comunidade escolar; organização do currículo que rompe com a fragmentação dos conteúdos e ensino descontextualizado; e o trabalho coletivo.

2 Metodologia

Este estudo se orienta pelo modelo da pesquisa-ação e está organizado sob a forma de Trabalho Coletivo (THIOLLENT, 1985; DAVID, 1998). A escolha da pesquisa social denominada de pesquisa-ação se deve por se tratar de uma “linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (THIOLLENT, p.7, 1985). Portanto, lançamos mão de uma metodologia que mais se identifica com o projeto de trabalho coletivo sendo que

Ao optarmos por este horizonte de trabalho é importante ressaltar que não basta apenas que se utilize da vontade política para um agir coletivo, pois corre-se o risco de ficar preso a ações espontaneístas ou cristalizar posições como mero observadores de um fenômeno intocável ou inacessível (face a sua complexidade) com vistas ao projeto de superação ou de mudanças. Trata-se, sobretudo, de buscar um suporte teórico-metodológico capaz de atuar no interior do fenômeno educacional, compreendendo que a sua manifestação se dá de forma dinâmica, complexa, multidimensional e historicamente determinada no contexto social. (DAVID, 1998, p.2).

As necessidades de trabalho (pesquisa e ação) partiram das escolas vinculadas ao grupo PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) da unidade acadêmica Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás. Cabe esclarecer, todavia, que se decidiu por ampliar o universo da pesquisa para professores de outras escolas, pois compreendemos que os professores que já participam do projeto PIBID em diferentes tarefas em andamento, podem estar compartilhando de nossas concepções, e assim, as análises poderiam ficar restritas apenas os conceitos e práticas de um pequeno grupo.

Foram realizados estudos teóricos dos principais autores ligados à educação, aos ciclos e à educação física e também diálogos “semi-estruturados” com seis (06) professores de educação física, com o objetivo de identificar as concepções acerca da educação e do trabalho pedagógico, a constituição dos espaços da escola e explicitar os reflexos disso no ensino da educação física. A partir da pesquisa realizamos vários cruzamentos de informações, levantando as problemáticas mais recorrentes desse modelo, para apresentar a síntese para discussões e reflexos do coletivo de professores e escolas envolvidas no trabalho.

3 Os sujeitos e suas práticas

Devido à complexidade de elementos encontrados na pesquisa, este artigo se limitará a abordar os apontamentos sobre os conceitos, significados, posicionamentos e projeções que os professores de educação física possuem sobre o sistema de ciclos em seus aspectos gerais e elementos relevantes de sua prática pedagógica.

Das questões levantadas sobre a concepção e as percepções que os professores tinham sobre o modelo de ciclos implantado pela prefeitura de Goiânia pode-se afirmar que seus posicionamentos acerca da escola decorrem de uma escolha política. Nos depoimentos citados foi possível identificar o desconhecimento da proposta, a aversão e/ou negação ao modelo, adesões parciais, visões positivas e também, comprometimento político com a proposta em curso.

Constatou-se de forma geral que há uma incompreensão por parte deles acerca dos ciclos no que tange ao domínio pedagógico, à estrutura e funcionamento e aos significados filosóficos defendidos pelo modelo. Mesmo aqueles que defendem não sabem indicar as saídas para superar os problemas apresentados pelo ciclo, seja em questões específicas, seja no sentido da totalidade no âmbito da educação e sua relação com a sociedade. Se observa que parte dos professores que não compartilham com o modelo apresentam dificuldades para explicar e mesmo entender que os problemas refletidos na

escola, como a repetência e a evasão, decorrem de questões mais profundas e históricas e que o modelo, no fundo, apenas se propõe adequar ao tempo atual, visando um reajuste com a realidade presente no modelo social.

Paulo Freire (1996) destaca alguns aspectos importantes para os professores que como seres políticos devem responsabilidade para com seus educandos. O autor chama atenção para a consciência ingênua do professor ao julgar-se neutro no processo histórico. Ele afirma, por exemplo, que a educação é uma ação “especificamente humana, como um ato de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 109), sendo a intervenção tanto no sentido de almejar mudanças como de conservar a ordem vigente. Diante disso, o professor que não (se) educa no sentido de uma intervenção transformadora, o faz para preservar a ordem hegemônica, e nisso não há nada de neutralidade. Freire complementa dizendo que é justamente essa diretividade da educação que a torna essencialmente política, “a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política” (p. 110).

As práticas dos professores identificadas nessa pesquisa demonstram que uns, apesar de defenderem uma educação de qualidade e medidas progressistas da proposta, sentem dificuldade de lidar com questões sobre avaliação qualitativa, a não-retenção e até a reorganização dos espaços dinâmicos de aprendizado do aluno. Outros não compreendem a relevância desses aspectos no modelo e há também aqueles que compreendem, mas não se sentem capacitados pedagógico, ético, moral e conceitualmente para lidar com esses elementos.

A avaliação e os aspectos vinculados a ela são os elementos mais apontados e problematizados pelos professores, pelo não entendimento da não-retenção durante o fluxo escolar. Observa-se a predominância do modelo tradicional de avaliação através da prova escrita que avalia o conhecimento assimilado dos alunos. Os professores também se utilizam de provas práticas e da observação da participação, do comportamento e da disciplina. Identificou-se que estes professores ainda não se sentem seguros quanto à extinção da não-retenção devido as demais condições necessárias para o funcionamento deste modelo não estarem presentes na escola, dificultando o trabalho.

Durante os diálogos, foi possível identificar depoimentos que validam a necessidade da ação coletiva enquanto um elemento central para a efetivação do modelo, mesmo que seja para os professores uma conquista distante. Constantemente os comentários denunciam a complexidade do trabalho na escola e a dificuldade dos professores em efetivarem sozinhos os objetivos dos ciclos, cuja exigência fundamental é de que todos trabalhem juntos.

Perguntamos aos professores sobre as orientações para o planejamento, organização dos conteúdos e metodologia. Foram apontadas referências que orientam de modo geral a prática pedagógica desses professores.

Diante das escolhas é importante referenciar que os documentos das diretrizes municipais¹ que fundamentam atualmente a proposta de ciclos foram construídos de forma coletiva a partir de grupos de estudos de professores da rede que sistematizaram a proposta em um viés progressista e se configura como um importante recurso para nortear e dar suporte aos professores. Os que se utilizam deste recurso apontam uma escolha de matriz política já que os conhecimentos científicos são selecionados para determinado finalidade de formação humana, contudo quando a sua utilização ocorre sem a consciência do seu papel político, pode-se apenas cair na lógica da reprodução.

Quando nos deparamos com escolhas de professores referenciadas somente no aluno, seja com base na idade, nível de desenvolvimento, nível de aprendizado ou dificuldades/deficiências dos alunos, há uma preocupação das aulas se tornarem imediatistas ou espontâneas por se basearem nas necessidades dos alunos, tendo-o como única realidade, podendo restringir as aulas por não possibilitar o acesso a outros conhecimentos científicos da área de educação física.

Quanto às escolhas dos professores com base nos conteúdos da área, alerta-se para que o professor não restrinja sua prática aos conhecimentos e formas hegemônicas de trabalho, não possibilitando o acesso aos alunos aos demais conhecimentos científicos produzidos e sistematizados na educação física.

Cabe destacar que parte dos professores orienta sua prática pedagógica em teorias relacionadas à psicomotricidade, cultura corporal de movimento e pelos conteúdos da educação física. Parte deles se orientam pelas teorias ligadas à

cultura corporal justificando que esta contempla os conhecimentos da área. Entendem que esta teoria trata os conhecimentos da educação física no sentido progressista e os relacionam a uma perspectiva de superação da realidade da educação e da sociedade. Não se trata somente de abordar os conteúdos do jogo, da luta, da dança, da ginástica, dentre outros, mas entender que “os conteúdos são conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação das suas significações objetivas” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 43). A opção desses professores se mostra coerente com as diretrizes curriculares que dão suporte à organização dos ciclos.

Dentro disso, observa-se a prática dos professores ainda dividida entre um sentido conservador de manter o trato da educação física na escola ainda reproduzindo a forma predominante de aulas e entre o sério comprometimento com a proposta para conduzir ações mais progressistas na escola.

4 Considerações Gerais

Nesta pesquisa foi possível identificar os perfis dos professores pesquisados entre os que negam/rejeitam a proposta, os que aderem de forma cega ao modelo e os que de fato possuem um comprometimento político. Os dilemas apresentados pelos professores no âmbito da resistência ao modelo não está colocado dentro do pensamento crítico, mas por uma postura política de deixar como está, para frear as transformações, enfim, para ver como fica. Já os professores que aderem ao modelo transparecem certo vínculo com uma ação política no sentido de fazer avançar o projeto para além dos limites da orientação do governo, adotando ações críticas, inclusive de autocrítica da sua prática de modo a compreender suas limitações e possibilidades.

Nossa primeira impressão é de que o modelo de ciclos possui avanços qualitativos acerca do modelo anterior denominado de seriação, mas isto ainda está preso dentro da lógica do próprio modelo social injusto e discriminatório como é o capitalismo. Antes de mais nada, é preciso que os educadores compreendam a escola, qual seu papel na instituição e que tipo de sujeitos se

quer de fato educar para a sociedade presente e futura. O sistema de Ciclo, ao romper com o modelo tradicional de visão linear e padronizada da educação e do desenvolvimento humano permite incluir ao invés de excluir, de selecionar e de classificar os estudantes ampliando as chances de acesso ao conhecimento, de permanência no sistema e de se reorganizar para apreender aquilo que deve ser ensinado numa escola.

Outro aspecto observado é a necessidade do coletivo na escola para esse projeto se desenvolver. Talvez, um dos elementos que mais avança no novo sistema de ciclos, seja o trabalho coletivo, o espaço onde os professores discutem as questões da escola, o momento em que os professores interagem buscando alternativas para os problemas da escola, mas isto só não basta, o trabalho coletivo precisa ser construído com uma postura crítica, reflexiva e direcionada para mudanças mais profundas. A capacitação dos professores no processo coletivo precisa de teorias que ajude a pensar a realidade dentro da perspectiva da crítica social e com práticas que potencialize mudanças reais da educação com conseqüências para a sociedade. Senão, iremos continuar reproduzindo a lógica do modelo atual, sem mudar concretamente a realidade. Cabe ressaltar que a escola, a educação e a educação física só podem ser compreendidas dentro de uma perspectiva de totalidade histórico-social. A sua realidade não se dissocia dos demais fatores determinantes do modelo social, o seu papel está circunscrito neste contexto e suas práticas educativas e pedagógicas reproduzem, em certa medida, os problemas existentes neste contexto mais amplo.

Notas

¹ O documento inicial que orientou a proposta foi a *Proposta Político-Pedagógica: Escola para o século XXI* (1998). Posteriormente os documentos que fundamentam a proposta foram construídos pelo coletivo envolvido com a implantação e concretização na rede, sendo eles a *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência* (2004) e as *Diretrizes Curriculares a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência: Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano* (2006).

5 Referências

Coletivo de Autores (1992). *Metodologia do ensino em Educação Física*. São Paulo: Cortez.

DAVID, Nivaldo Antônio Nogueira (1998). “Contribuições do método participativo para a capacitação de professores de Educação Física escolar”. *Revista Pensar a Prática*. Goiânia, FEF/UFG: CEGRAF v.1 n.1 p. 59/73.

FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (Coleção Leitura).

KRUG, Andrea (2001). *Ciclos de Formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Mediação.

THIOLLENT, Michael (1985). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.